

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

bakalářské kombinované studium  
2005–2008

Eva Stočková

**Vliv vzdělávání na podobu sociálních nerovností**

**Effect of education on social inequalities**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Praha 2009

**Vedoucí práce:**

**PhDr. Martin Kopecký, PhD.**

Prohlašuji,

že tuto předloženou bakalářskou práci jsem vypracovala zcela samostatně a uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu.

Praha 2. ledna 2009

# Obsah

0	Úvod	6
1	Vymezení základních pojmů	9
2	Vzdělávací příležitosti	14
2.1	Rovné šance na vzdělání – 20. století	15
2.2	Rovné šance na vzdělání – 21. století	16
3	Reprodukce nerovností	18
3.1	Vzdělanostní nerovnosti	18
3.2	Přehled teorií a konceptů vzdělanostních nerovností	18
3.3	Koncepty sociální a kulturní reprodukce	19
3.4	Teorie odškolnění	23
3.5	Teorie meritokracie	24
3.6	Odstranění nerovností	25
4	Vybrané mezinárodní studie a výzkumné projekty	27
4.1	Srovnávací studie stratifikace ve vyšším vzdělávání	27
4.2	Mezinárodní studie funkční gramotnosti dospělých (IALS)	28
4.3	Mezinárodní projekt OECD PISA	30
5	Celoživotní učení	31
5.1	Realizace celoživotního učení jako cíl OECD	31
5.2	Rovnost příležitostí pro celoživotní učení	32
5.3	Sociální nerovnosti ve vzdělávání dospělých a profesním vzdělávání	34
6	Situace v České republice	37
6.1	Post-komunistická společnost	37
6.2	Celoživotní učení v kontextu současné české společnosti	39
7	Závěr	41
8	Soupis bibliografických citací	43
9	Bibliografie	46

## Resumé

V této práci se systematicky věnuji problematice vzdělávání s ohledem na podobu sociálních nerovností. Po objasnění své volby tohoto tématu v úvodu práce jsem vymezila některé stěžejní pojmy, se kterými pracuji, převážně pomocí encyklopedických definic. Samostatnou kapitolu věnuji vzdělávacím příležitostem se stručným historickým exkursem do oblasti rovných šancí na vzdělání a v další kapitole navazuji rozsáhlejším přehledem různých pojetí a teorií reprodukcí vzdělanostních nerovností ve společnostech. Své místo jsem vyhradila i vybraným mezinárodním studiím na dané téma, které v této oblasti zkoumání mají své zásadní postavení a přinášejí hodnotná zjištění.

V kontextu andragogiky jsem věnovala zvláštní pozornost tématům celoživotního učení a zvláště pak rovným příležitostem v oblasti celoživotního učení. Dále předkládám pohledy na sociální nerovnosti ve vzdělávání dospělých a profesním vzdělávání, které jsem čerpala zejména z analýz vzdělávací politiky OECD.

V závěrečné kapitole se věnuji situaci v České republice, která svou změnou politického uspořádání po roce 1989 otevřela otázky týkající se vzdělanostních reprodukcí a dala tak výzkumníkům možnost tento (po sociologické stránce) fenomén zkoumat. Zároveň se snažím nabídnout stručný pohled na celoživotní učení v kontextu současné české společnosti.

Mezi hlavní zjištění, ke kterým jsem studiem uváděných zdrojů dospěla, patří fakt, že odborná veřejnost danou problematiku dobře zná a věnuje jí velkou pozornost a zároveň existuje velký a permanentní zájem vlád zemí OECD na zajištění rovných šancí na vzdělání. Svá zjištění předkládám v ucelené podobě v závěru práce.

## **Resumé**

In this publication I systematically follow questions of education in relation of social inequalities. After explaining my choice of this subject in the introduction of this publication I defined some fundamental terms (which I work with) mainly by the help of encyclopaedic definitions. A separate chapter is dedicated to the dilemma of educational chances with a brief historical excursion to the field of equal educational chances. The next chapter follows with a more extensive overview of various conceptions and theories of the educational reproductions within societies. Some selected international thematic studies have also own place here, as they have its important position in this field of researches and they simultaneously bring valuable findings.

In the context of andragogy I devoted a special attention to the topics of the lifelong learning especially to equal chances in the field of the lifelong learning. Furthermore I present some of the views of social inequalities in adult education and professional education which I extracted mainly from the education policy analysis of OECD.

The final chapter is dedicated to the situation in the Czech Republic, the political changes after 1989 of which had opened certain questions relating to educational reproductions. This situation has enabled to a number of researchers to explore this phenomenon (a phenomenon at least for sociology). Simultaneously I tried to offer a brief view of the lifelong learning in connection with the contemporary Czech society.

Among the main findings that I have reached during studying of the referred resources belongs mainly the fact that the experts know very well these existent questions and they give it a significant attention. And at the same time the governments of the OECD countries have strong and permanent interest to ensure equal educational chances. All the findings are submitted in the Conclusion of this publication.

## 0 Úvod

Vzdělávání je téma často skloňované politiky ve všech pádech v souvislosti se svým možným potenciálem ovlivňovat podobu sociálních nerovností. Ve školním i profesním životě se obvykle setkáváme s pojetím vzdělávání jako určité šance na zlepšení sociální a ekonomické situace jedince. Osobně jsem svým životem kráčela s cílem dosáhnout co nejvyššího možného vzdělání vzhledem ke svým intelektovým schopnostem tak, jak jsem to slychala ve škole a od své rodiny. Do té doby, než se mi do rukou dostala díla předních sociologů, zabývajících se tematikou vzdělávání a jeho vlivu na podobu sociálních nerovností, a u nichž lze nalézt tvrzení či přesvědčení, že vzdělání nejen že nepomáhá socio-ekonomické rozdíly překonávat, nestírá sociální nerovnosti, ba naopak je ještě prohlubuje, jsem byla přesvědčena o tvrzení, že úspěch ve škole a míra dosaženého vzdělání má přímý vliv na úspěch v profesním a v ekonomickém postavení. A také, že každý máme stejné šance na úspěch, že se můžeme v životě dopracovat např. stejně daleko jako ekonomicky úspěšnější jedinci. A zároveň, že záleží pouze na nás, jak rovné šance, které tedy všichni máme, využijeme.

Z této skryté naivity mě vytrhly až myšlenky Bourdieua, Bernsteina a jiných autorů, kteří předkládají zcela odlišný pohled na danou problematiku. Nicméně škola a mé prostředí mě, zřejmě jako většinu populace (což usuzuji z vlastní zkušenosti), vybavily pouze tímto jednostranným pohledem, se kterým jsem nahlížela na méně úspěšné jedince v duchu motta „každý strůjcem štěstí svého“.

Tato práce mi tedy dala možnost se do celé problematiky vzdělávání a jeho vlivu na podobu sociálních nerovností více ponořit a prozkoumat jednotlivá tvrzení, teorie a koncepce a srovnat výsledky několika mezinárodních či národních studií. Čím více jsem se tématu věnovala, tím více pro mne bylo zajímavé, nepochopitelné, palčivé a kontroverzní tím, jak se různé plány a vize od reality. A to je pro veřejnost stále spíše neznámé a ukryté, i přes množství odborných studií a materiálu, které jsou již řadu let k dispozici.

Jelikož se sama vzdělávám – studuji vzdělávání dospělých, tak se mě tato problematika dotýká jednak v rámci předmětu studia, ale i jako studenta a dospělého člověka. Zároveň po absolvování studia mohu působit v oblasti vzdělávání dospělých, kdy

se mohu stát součástí systému reprodukce vzdělanostních nerovností anebo systému, který dokáže skrz vzdělání vzdělanostní nerovnosti eliminovat.

Co se týká koncepce samotného díla, přistoupila jsem k následující posloupnosti: Po vymezení základních pojmů, kde mi byly oporou četné sociologické a pedagogické slovníky, jsem svou práci vedla přes časový pohled na vzdělávací příležitosti ve společnostech a na jejich úsilí o rovné šance na vzdělání. Nejvhodnější historický přehled na mezinárodní úrovni jsem našla v publikaci (Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice od autorů Matějů a Strakové (2006). Co se týká dnešní situace rovných šancí na vzdělání, existuje řada analýz vzdělávací politiky OECD, které kromě samotných analýz nabízejí četná srovnání v daných kontextech a zároveň i kritické pohledy. Tyto analýzy, prováděné v letech 1997–2003, mi posloužily jako velmi obsažný a hodnotný zdroj informací. Velkým přínosem pro mne byl Katrňákův výzkum vzdělanostních reprodukcí v dělnické rodině zpracovaný v publikaci Odsouzení k manuální práci (Katrňák, 2004). Ačkoli mi pro tuto práci posloužily zejména kapitoly srovnávající jednotlivé koncepty vzdělanostních reprodukcí, kterými se zabývám následně po rovných šancích na vzdělání, velmi čtivé byly záznamy z interview s rodinami, které byly předmětem výzkumu, tedy několik „dělnických“ a několik „vysokoškolských“ rodin, které odpovídaly na shodné otázky. Po srovnání jednotlivých konceptů a teorií jsem přešla k výčtu některých mezinárodních studií zaměřených na vzdělávání v kontextu sociálních nerovností, při jejichž studiu se mi dostala do ruky řada zajímavých prací, z nichž v tomto díle uvádím jen část. Zejména mě těšilo mít v ruce poměrně čerstvé výsledky časově náročných studií, např. Stratification in Higher Education anebo BADED – Bariéry ve vzdělávání dospělých.

S ohledem na zaměření svého studijního oboru, jak je uvedeno výše, jsem v této práci vymezila větší prostor rovnosti šancím pro celoživotní učení a jeho součástí – vzdělávání dospělých. Pohledy na tuto problematiku poměrně podrobně řeší většina analýz vzdělávací politiky OECD, které jsem si vybrala jako zdroj i pro tuto část své práce. Rovněž mě při studiu podkladů začalo zajímat, jak funguje mechanismus mezi výstupy z prováděných studií a analýz a vzdělávacími politiky jednotlivých států a mezinárodních organizací jako OECD či EU zejména s ohledem na skutečnost, že se politická zadání rovných šancí stále opakují, ačkoli teorie a výsledky analýz opakovaně přinášejí zjištění, že

šance rovné nejsou a být rovné nemohou. V poslední části jsem se zaměřila přímo na situaci v České republice, kde si kladu otázku, do jaké míry jsou sociologické teorie a závěry mezinárodních výzkumů relevantní pro českou společnost. Zdrojem informací mi byly opět četné studie, ze kterých bych zde ráda uvedla dvě, a to Machoninovu studii Vývoj sociální struktury v české společnosti 1988–1999 a studii Strukturální determinace růstu nerovností: strukturální reformy a dostupnost vysokoškolského vzdělání v České republice po roce 1989 od autorů Matějů, Řehákové a Simonové. Bez těchto studií by bylo podle mého názoru podstatně obtížnější na položenou otázku odpovědět. Zároveň bych ráda uvedla publikaci Kellera a Tvrdeho „Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna“, která mi byla jakýmsi průvodcem téměř všech mnou uvedených témat.

Po setkání s koncepcemi zmiňovaných autorů jsem si tedy kladla poměrně odvážnou otázku, a to, jestli má vzdělávání šanci eliminovat reprodukci sociálních nerovností. Vstupuji s ní tudíž i do této práce s vědomím, že celá problematika je dosti nejednoznačná a zkoumatelná z různých úhlů pohledu.

Na tomto místě si dovoluji poděkovat PhDr. Martinu Kopeckému, PhD., který mi jako vedoucí mé práce po celou dobu poskytoval hodnotnou zpětnou vazbu a odkazoval mne na zajímavá díla a publikace, které jsem sama při studiu neobjevila.



## 1 Vymezení základních pojmů

Úvodní kapitola dává prostor pro vymezení základních pojmů, které se budou v textu následně vyskytovat a rovněž se objevují již v samotném názvu práce. Krátký encyklopedický exkurz do jednotlivých pojmů, a zároveň některá pojetí různých autorů, mohou usnadnit náhled do problematiky, které se toto pojednání na dalších stranách dotýká.

*Vzdělávání.* Pojem vzdělávání se vztahuje zejména k pedagogice a andragogice. Pedagogický slovník (Průcha, 2003) vysvětluje vzdělávání zároveň s termínem vzdělání: „Angl. Education. Základní pojem pedagogické teorie a praxe, avšak stále diskutovaný a nedostatečně ujasněný. Navíc v české pedagogické terminologii se nesprávně zaměňují výrazy vzdělání a vzdělávání.“ (Průcha, 2003, s. 292). Pozornost si zaslouží výklad počestlého pojmu edukace, jehož anglický ekvivalent se zdá být právě education, jenž je do češtiny překládán jako vzdělání/vzdělávání. Edukace v češtině: „v nejobecnějším významu označuje jakékoliv situace za účasti lidských subjektů nebo zvířat, při nichž probíhá nějaký edukační proces, tj. dochází k nějakému druhu učení. Edukací je tedy např. vysokoškolské studium, stejně jako výcvik služebních psů. Ve filozofii výchovy znamená edukace proces celkové výchovy vztahující se jen na člověka a termín je tu odvozován z lat. educatio (vychovávání). Edukace se tu považuje za celkové a celoživotní rozvíjení osobnosti člověka působením formálních (školských) výchovných institucí i neformálních (rodina aj.) prostředí. V obecné pedagogice a didaktice se výraz edukace používá jako synon. termínu vzdělávání, resp. vzdělávací proces a jako vhodný ekvivalent ang. education, slovensky edukácia. V tomto významu se vztahuje k prostředí školy, kde probíhají procesy řízeného učení. Teorií edukace ve zmíněných významech se zabývá edukologie.“ (Průcha, 2003, s. 53). Na rozdíl od pedagogiky, která v rámci vzdělávání pracuje i s pojmem „výchova“, preferuje andragogika pouze pojem vzdělávání, který chápe jako „cílevědomý proces realizace nějakých pedagogických cílů a ideálů; plánovaný proces, zprostředkování je systematické a obsahově, věcně a časově strukturováno; institucionalizovaný proces vedený většinou profesionály.“ (Beneš, 2003, s. 39–40).

Sociologie se zabývá vzděláváním především v souvislosti se socializací a sociální mobilitou. Pojem vzdělávání definují autoři v sociologickém slovníku následovně: „proces získávání vědomostí ve formě poznatků i určitých schopností a dovedností, spojený

s úsilím o integraci do dané kultury a společnosti a o aktivní přispění k jejich rozvoji. Sociologie sleduje především vzdělávání jako součást socializace, prostředek sociální mobility a společenské instituce. Vzdělávání přináší kulturní kapitál a zároveň schopnost využívat jej. Vzdělání jako výsledek procesu vzdělávání je ukazatelem kvality, dosažené úrovně vzdělávací kultury a kultury vůbec.“ (Velký sociologický slovník, 1996, s. 1417).

Vzdělání (tedy výsledek procesu vzdělávání ve školách, jak uvedeno výše) pojímá Keller a Tvrđý (2008) metaforicky jako chrám, výtah a pojišťovnu. Dle jejich zjištění těmito třemi podobami, resp. fázemi, prošla škola v průběhu 20. století. Fáze chrámu, kdy posláním školy byla kultivace lidské duše a v rámci toho byly vyučovány poměrně nepraktické předměty, platila do konce 2. světové války. Do tohoto chrámu měli přístup jen lidé ze středních a vyšších vrstev. V případě, že vystudoval někdo z chudších poměrů, byla jeho kariéra pak zaměřena na učitelství na základní škole. Takový učitel nemohl ovlivnit monopol bohaté elity na postavení a moc ve společnosti. Další fáze – výtah – je dle jejich zjištění změna z chrámu, která nastala po 2. světové válce. Došlo k demokratizaci školství v zemích západní Evropy. Příslušníci středních vrstev se ve velkém dostali na střední školu a rovněž i vysokou školu a pro příslušníky nižších vrstev byla šance větší než kdykoli předtím. Nicméně i když se potomci dělnických rodin na vysokou školu dostali, měli v 50. a 60. letech 20. století čtyřicetkrát nižší šanci školu vystudovat než potomci z rodin řídících pracovníků. Třetí fáze, kterou autoři nazvali pojišťovnou, představuje fázi dnešní (zejména v západních zemích), kdy dochází k pojištění svých absolventů před rizikem nezaměstnanosti, rizikem nízkého příjmu a nízkého statusu ve společnosti.

*Vzdělávání dospělých.* „Rozsáhlý a vnitřně různorodý komplex vzdělávacích aktivit orientovaných na dospělé a také systém institucí, které je vykonávají a zabezpečují. Rychlý rozvoj společnosti z něho učinil spíše aktivitu středních vrstev. Institucionalizace i rostoucí nároky působí spíše selektivně. Sociologické výzkumy v oblasti vzdělávání dospělých jsou četné, ale spíše deskriptivní a tematicky rozptýlené. Časté jsou např. výzkumy vztahů mezi socioekonomickými charakteristikami a efektivním vzděláváním účastníků různých kurzů.“ (Velký sociologický slovník, 1996, s. 1418–1419). Krebs (2005, s. 419) uvádí, že vzdělávání dospělých je jednou z důležitých součástí procesu celoživotního učení a běžně se označuje pojmem další vzdělávání. Kopecký (2004) ke vzdělávání dospělých dodává, že

„se v počátcích modernizace zformovalo jako hnutí a v této podobě jeho rozhodující část přetrvala po dlouho dobu – zhruba až do sedmdesátých let dvacátého století. Poté se ke slovu dostává rychlá profesionalizace celé oblasti.“ (Kopecký, 2004, s. 82).

*Celoživotní učení.* Krebs (2005) uvádí: „Koncept celoživotního učení znamená proces nepřetržitého vzdělávání po celý lidský život. Zahrnuje všechny vzdělávací aktivity, které vedou ke zlepšování a zdokonalování znalostí, dovedností, zvyšování kvalifikace a osvojování nejnovějších poznatků po dobu celého života.“ (Krebs, 2005, s. 419). Rovněž vysvětluje důvod, proč dochází laickou veřejností často k záměně chápání pojmu celoživotní učení a vzdělávání dospělých: „Dříve se celoživotním učení rozumělo vzdělávání dospělých a i dnes se tento pojem často zmiňuje v této souvislosti, což vede k mylné interpretaci pojmu celoživotního vzdělávání.“

*Sociální nerovnost.* Sociální nerovnost je stěžejním tématem této práce, kdy se jí zabývá v kontextu vzdělávání. Na místě je opět ujasnění, co sociální nerovnost vlastně je, a jak ji lze definovat. Velký sociologický slovník nabízí definici sociální nerovnosti v tomto znění: „Princip uspořádání společnosti, kde jednotlivci a skupiny nemají stejný podíl na hmotném bohatství a rozhodování. Pojem nabývá smyslu teprve tehdy, když je sociální nerovnost považována za sociální problém, tedy s nástupem moderní společnosti, kdy také vzniká hnutí za sociální rovnost. Závažným sociálním problémem je skutečnost, že nerovnosti majetkové, které jsou zjevné a mohou být regulovány např. formou daňového přerozdělování, generují celou řadu nerovností skrytějších, avšak neméně závažných. Tento problém tematizuje např. Bourdieu ve své koncepci kulturního kapitálu a sociálního kapitálu. V případě kulturního kapitálu se jedná o to, že potomci zámožnějších vrstev dědí po svých rodičích nemateriální zvýhodnění, např. ve formě zvládnutí způsobů chování výhodných pro úspěšnou profesní kariéru. Sociální kapitál zase představuje síť užitečných kontaktů, které přinášejí zisk a zvýhodnění a přitom nejsou žádným způsobem zdanitelné, což znemožňuje jejich distribuci egalizovat. Případné úvahy o optimální míře sociální nerovnosti ve společnosti by neměly ignorovat skutečnost, že v důsledku působení zmíněných mechanismů zůstává rozvoj nerovností do značné míry mimo kontrolu nejen sociologů, ale dokonce státní moci.“ (Velký sociologický slovník, 1996, s. 684). Sociální nerovnost je o nerovnosti jedinců, kteří se pohybují v sociální struktuře, tedy to, jakým způsobem jsou zařazováni do systému sociální stratifikace (Mareš, 1999). Zároveň je

sociální stratifikace výsledkem sociální nerovnosti, která vede ke vzniku hierarchicky uspořádaných sociálních uskupení (kast, tříd apod.) (Velký sociologický slovník, 1996, s. 684).

*Sociální status.* V kontextu sociálních nerovností a stratifikace hraje roli tzv. sociální status, tedy sociální postavení jedince ve společnosti. Jde o pozici v lidské sociální struktuře; status může stejně tak nést i skupina lidí (etnikum, rodina atp.). V sociologickém slovníku nalezneme toto vymezení: „Termín zavedl R. Linton (1936) a definuje ho jako postavení jedince v určitém vzoru společnosti, jako ‚soubor práv a povinností‘ na rozdíl od s ním spojeného paralelního termínu ‚role‘, která je uváděním těchto práv a povinností do činnosti, tj. dynamickým aspektem statusu. Toto pojetí přejímá řada autorů (např. T. Parsons), jiní termín chápou více nebo méně odlišně. Sociální status jako součást pozice obvykle zahrnuje: 1. různé druhy a stupně autority, podle místa sociální pozice v hierarchické struktuře, 2. různá práva, 3. privilegia a výsady, 4. určitou moc, 5. určitý stupeň prestiže, symbolizovaný výsadami.“ (Geist, 1992, s. 447–449).

*Sociální mobilita.* Změna sociálního statusu se nazývá sociální mobilita. Giddens chápe sociální mobilitu jako pohyb z jednoho socioekonomického postavení do jiného. Sociální mobilita spojená s velkými posuny je podle Giddense poměrně vzácná (Giddens, 1999). Sociální mobilitu lze popsat též jako možnost jedince či skupin měnit svůj sociální status. Zároveň rozlišujeme mobilitu horizontální, což je přesun prostorový či profesní, aniž se přitom mění výše sociálního statusu, a mobilitu vertikální, která znamená pohyb vzhůru či dolů po socioekonomickém žebříčku (Velký sociologický slovník, 1996).

*Sociální spravedlnost.* V souvislosti se sociální stratifikací se v sociologii objevuje i pojem sociální spravedlnost. Jandourek (2001) uvádí následující definici: „Představy o tom, jak se ve společnosti rozdělují vzácné statky (goods) a újmy (bads). Sociální spravedlnost je synonymem distributivní (rozdělovací) spravedlnosti. Ideje a snahy zrušit pomocí různých sociálněpolit. opatření rozdíly a nerovnosti mezi sociálními vrstvami, především v ekon. oblasti. Škála představ o sociální spravedlnosti je široká, např. rovnost (equality), zásluhovost (meritocracy) a potřeba (need). Objevuje se jako pojem až ve 20. stol.“ (Jandourek, 2001, s. 237). Z rozsáhlé definice Velkého sociologického slovníku (1996, s. 1212) lze ještě doplnit, že sociální spravedlnost je pojem nejednoznačně vymezený a v sociologii často diskutovaný a bývá dáván do úzké souvislosti s požadavkem

sociální rovnosti. Autoři Veselý a Kalous (2006, s. 30) uvádějí spravedlnost v kontextu vzdělávání, resp. vzdělávací politiky, kdy dosažení spravedlnosti je jedním z ideálů vzdělávací politiky a kdy se spravedlnost týká rozdělení vzdělávacích nabídek. Zároveň uvádějí, že je problematické spravedlnost přesně vymezit tak, aby se mohla stát v praxi kritériem, které hodnotí, kdo má z daného vzdělávacího programu prospěch a kdo tento prospěch platí.

## 2 Vzdělávací příležitosti

Jakou má vzdělání, které chápeme jako výsledek procesu vzdělávání a výchovy, ve společnosti úlohu a jaké jsou jeho hlavní funkce? Krebs (2005, s. 411–415) uvádí, že význam vzdělávání pro zdravé hospodářství a pro kulturní rozvoj zemí je značný a že zvyšuje mobilitu jedinců. Vyjmenovává takové funkce vzdělání jako funkce preventivní (vzdělání jako nástroj pro získání zaměstnání a rozvoj sebe sama), funkce nápravná (léč existujících problémů), funkce socializační (vliv vzdělávání na formování jedince jako společenské bytosti), funkce ekonomická (vzdělání jako efekt ekonomického růstu a jako výrobní faktor) a v neposlední řadě funkce sociálně kulturní. Celý výčet shrnuje tvrzením, že „vzdělání jako takové, všemi svými účinky, se stává rozhodující strategickou podmínkou rozvoje každé společnosti“ (Krebs, 2005, s. 415). Nicméně, čím větší jsou společenské výhody plynoucí z dosaženého vzdělání, tím více se prohlubuje nerovnost v přístupu ke vzdělání (Equity of the European Educational Systems, 2005, s. 34).

Vzdělání je často zjednodušeně vnímáno jako prostředek ke zrovnoprávnění. Z vlastních zkušeností mohu tvrdit, že povědomí a přesvědčení veřejnosti o vzdělávacích příležitostech staví na domněnce, že vzdělávací příležitosti jsou ve společnostech převážně rovné. Jde v zásadě o meritokratické pojetí šancí na vzdělání a umístění jednotlivce ve společnosti (na statusovém žebříčku). To je veřejností často přijímáno a prezentováno jako jistá pravda. „Mnozí lidé v moderní společnosti jsou přesvědčeni, že každý může dosáhnout vrcholu, pokud dost tvrdě a vytrvale pracuje. Čísla však ukazují, že se to podaří jen málokomu.“ (Giddens, 1999, s. 278). S názorem, že vše závisí jen na úsilí jedince, se setkáváme v prostředí rodiny (uč se, ať něčeho dosáhneš, ať je z tebe něco pořádného), v prostředí školy (s dobrým prospěchem se dostaneš na lukrativní školu), i v prostředí své sociální skupiny (kdyby se býval lépe učil, určitě by měl teď lepší práci a mohl mít lepší příjem a lepší postavení). Rovněž se podobná tvrzení objevují často v „soudech“ o sociálně znevýhodněných skupinách, tj. např. dlouhodobě nezaměstnaných, bezdomovcích, kriminálních recidivistů apod. (kdyby opravdu chtěli, mohli studovat a získat pak dobrou práci..., můžou se rekvatifikovat, případně dostudovat a jistě se jejich postavení poté zlepší).

Již J. A. Komenský usiloval o nastolení jednoty v oblastech lidského snažení, a to ve vědění, náboženství a politice. Pokoušel se vypracovat univerzální koncept lidského

vědění, který měl být rovněž základem výchovného a vyučovacího programu na školách. Pěstování vědění a rozvoj vzdělanosti mělo být organizováno na pokud možno co nejširší bázi a Komenský navrhoval zřízení celosvětové akademie věd „Collegium lucis“. Žádal stejné vzdělání pro všechny bez rozdílu pohlaví, rasy, náboženství a sociálního původu. (Floss, 2005).

O vzdělanostních příležitostech lze v odborné literatuře nalézt množství pojednání. Rovněž lze sledovat řadu politických vzdělávacích plánů, programů či strategií, jež vlády jednotlivých zemí přijaly ve snaze zrovnoprávnit vzdělávací příležitosti tak, aby byly dostupné pro jedince z nejširších vrstev společnosti. Matějů a Straková (2006) přinášejí relativně ucelený přehled historického vývoje vzdělávací politiky rovných příležitostí. Zjednodušený výčet je uveden v následující kapitole 2.0.

## **2.1 Rovné šance na vzdělání – 20. století**

40. léta 20. století: Západní společnosti si začaly otázky týkající se vzdělávacích příležitostí klást již po 2. světové válce, kdy bylo Deklarací sociálních práv stanoveno, že ženy by měly mít stejná práva, jako mají muži a ženám bylo mj. umožněno vyšší vzdělávání.

60. – 70. léta 20. století: Následně v 60. a počátkem 70. let se stala rovnost vzdělávacích příležitostí klíčovou tezí vzdělávací politiky rozvinutých zemí. Tato politika odpovídala politické filozofii volné soutěže založené na rovnosti lidí a na dvou prohlášeních: 1) existují zásadní rozdíly mezi bohatými a chudými a mezi muži a ženami, tudíž všechny děti nedosahují stejných výsledků ve vzdělávání a 2) schopnosti dětí nejsou dány pouze geneticky, ale částečně i vývojem v dětství. Vzdělávací politika byla tedy založena na zásadě rovnosti šancí. Na rozdíl od USA, kde se vzdělávací politika soustředila zejména na rasovou rovnost, v západní Evropě se dostala do středu zájmu rovnost sociálně-ekonomická. Předpokládalo se totiž, že zaměření středního školství diskriminuje děti z nižších sociálních vrstev. Byly proto většinou vlád přijaty plány na integraci tradičního středního školství do jednotného systému. Tyto plány však ve většině zemí vyvolaly nesouhlas, který vedl až k předložení problematiky před soudy. Integrace středního školství tedy nebyla neústavní, ale byla považována za prostředek k rovným vzdělávacím příležitostem. Politika vzdělávacích příležitostí se soustředila i na podporu

znevýhodněných skupin, a to například zavedením do vzdělávacího procesu systém kvót, které měly sloužit ke zvýšení účasti dotčených skupin na vzdělávacím procesu.<sup>1</sup>

80. léta 20. století: Na zvýšení kvality vzdělávání se svými stanovisky shodli jednak neokonzervativci (názory R. Reagana, M. Thacherové) na straně jedné a jednak egalitariáni (skandinávské sociálnědemokratické vlády) na straně druhé, nicméně jejich interpretace příčin poklesu úrovně byly odlišné. Debaty o kvalitě vzdělávání nakonec připravily prostředí k nástupu konceptu učící se společnosti a konceptu celoživotního učení (Matějů, Straková, 2006, s. 366–369).

## **2.2 Rovné šance na vzdělání – 21. století**

„Celoživotní učení se stane po přechodu do 21. století nezbytným a musí být zpřístupněno všem. Tento závěr setkání ministrů školství zemí OECD z r. 1996 stanovil velmi ambiciózní cíl vzdělávací politiky.“ (Analýza vzdělávací politiky 2001, s. 7). Ačkoli mezi jednu z charakteristik základního rysu celoživotního učení patří rovnost v přístupu ke studijním příležitostem, přináší analýza naléhavou otázku, a to, jak učinit vzdělávání a výhody z něho plynoucí dostupné co nejširšímu okruhu osob. Zároveň uvádí, že taková vzdělávací politika zemí OECD může být jen stěží považována za úspěšnou, jelikož neexistuje žádné jednoduché řešení. Nicméně z výsledků práce OECD vychází seznam některých úkolů, které by měly vést k prosazení větší rovnosti ve vzdělávání:

- snaha o vysokou kvalitu vyššího sekundárního vzdělávání pro všechny;
- přizpůsobení potřebám jednotlivců;
- strategické rozdělování prostředků;
- určení jasných a dosažitelných cílů;
- získání spolehlivých údajů;
- zaměření odborné přípravy na znevýhodněné skupiny;
- integrace handicapovaných do standardních forem vzdělávání;
- důraz na dostupnost informačních a komunikačních technologií pro všechny;
- posílení spolupráce při prosazování rovnosti.

(Analýza vzdělávací politiky 2001, s. 93–94).

---

<sup>1</sup> Toto období popisují Keller a Tvrdý (2008, s. 53-54) tak, že demokratizace školství nevedla k odstranění tradičních nerovností v přístupu ke vzdělání, ale vedla paradoxně ke vzniku nových forem nerovností, které přímo souvisí s rozšířením počtů absolventů středních a vysokých škol.



Vzdělání jako šance pro každého se stává v poslední době poměrně oblíbeným vzletným politickým heslem, jak vidíme např. i z volebního hesla Občanské demokratické strany „Kvalitní vzdělání, šance pro každého“. ODS toto tvrzení dokládá zprávou, že sama iniciovala a podporovala změny omezující nerovnosti v přístupu ke vzdělání. O které konkrétní změny se jednalo, nelze však z uvedeného zdroje vyčíst (Zpravodajství ODS, 2008).

### **3 Reprodukce nerovností**

#### **3.1 Vzdělanostní nerovnosti**

V první kapitole jsme si vymezili pojem sociální nerovnost. Sociální nerovnost se podle různých teorií ve společnosti reprodukuje, tedy dědí a přenáší např. v rámci rodin či skupin ve společnosti. Jak uvádí Katrňák (2004, s. 35), jednou ze součástí reprodukce společnosti, na které se sociální vědci shodují, je právě vzdělanostní systém. Liší se ovšem v názoru, vytváří-li nerovnosti vzdělanostní systém, anebo jsou-li nerovnosti vytvářeny kulturními rozdíly. Naopak Keller a Tvrdý (2008, s. 48) uvádějí, že se vede dokonce spor o to, zda vůbec existují nerovnosti šancí na vzdělání. A pokud existují, tak jestli se postupem doby prohlubují anebo naopak zmírňují.

Analýza vzdělávací politiky z roku 2001 naopak uvádí, že snazší přístup ke vzdělávání nerovnosti vyrovnává: „Ve znalostní ekonomice má rozložení vzdělání ve společnosti a dostupnost příležitostí k celoživotnímu učení výrazný vliv na sociální rovnost. Snazší přístup k učení vyrovnává nerovnosti a naopak, jestliže se lidský kapitál koncentruje, nerovnosti narůstají – a to stále rychleji, protože lidský kapitál může být předáván z generace na generaci.“ (Analýza vzdělávací politiky 2001, s. 73).

Zároveň existují statistické údaje, které např. podle Havlíka a Koti (2002, s. 92) vykazují velké rozdíly v pravděpodobnosti vysokoškolského studia jedince z rodiny odborníků proti jedinci z dělnické rodiny. Pravděpodobnost prvního jmenovaného je více než dvacetinásobná. Statistika tedy jistě nerovnosti vykazuje.

#### **3.2 Přehled teorií a konceptů vzdělanostních nerovností**

Ke vzdělanostním nerovnostem byla odborníky formulována řada teorií, které se od sebe poměrně odlišují. Dle Koti (2002) lze hlavní koncepce shrnout tak, že je jejich společným znakem vazba výchovy a vzdělávání na společenskou nerovnost, na stratifikaci, popř. třídní strukturu. Rozdělení teorií uvádí následovně:

- teorie nerovnosti přístupu ke vzdělání plynoucí z povahy kultury, jazyka a komunikace;

- teorie, které odmítají představy o reálnosti rovných šancí na vzdělání a sociální vzestup, což jsou např. teorie odškolnění a skrytého kurikula, které popisují školský systém jako legitimizaci sociálních nerovností;
- teorie meritokracie;
- teorie třídní podmíněnosti vzdělávání (marxismus).

### **3.3 Koncepty sociální a kulturní reprodukce**

Katrňák (2004, s. 35–36) umístil jednotlivé koncepty autorů zabývajících se danou problematikou do levo-pravého kontinua. Autory zdůrazňující aspekt sociální reprodukce umístil nalevo, autory hovořící o kulturní reprodukci napravo. Pro větší názornost jsou tyto koncepty umístěny do schématu – viz Tabulka 1. Vlevo má své místo koncept sociální reprodukce, uprostřed je pak teorie kulturního kapitálu a vpravo se nachází koncept kulturní reprodukce – viz Tabulka 1. Spor mezi autory těchto konceptů spočívá v tom, jestli „instituce ovlivňují způsoby jednání nebo jednání podobu institucí“ (Katrňák, 2004, s. 51).

**Tabulka 1 – Přehled teorií a konceptů vzdělanostních nerovností podle Katrňáka (2004)**

<b>Koncept sociální reprodukce</b>  <i>Vychází z Marxe: vzdělávací systém je hlavní nástroj státu k udržení třídní struktury společnosti</i>	<b>Koncept kulturní reprodukce</b>  <i>Kulturní odlišnosti prostředí, z nichž děti do školy přicházejí, ukazují, jak se tyto odlišnosti promítají do jejich školního výkonu</i>
Louise Althusser Samuel Bowles Herbert Gintis Melvin Kohn	Basil Bernstein Shirley Brice Heath Paul Willis Jay MacLeod
<p>Chápu školní selekci jako příčinu, jako to, co způsobuje, že děti z nižších sociálních tříd končí ve stejném společenském postavení, jaké měli jejich rodiče.</p> <p>Neříkají, že by společenské nerovnosti mezi jednotlivými rodinami před nástupem dětí do školy neexistovaly, existenci těchto nerovností nepopírají, nejsou to ovšem ony, jež by stály za rozdílným úspěchem žáků. Tyto nerovnosti udržuje stát, protože používá školu jako nástroj socializace dětí do společenských tříd, z nichž pocházejí.</p> <p>Výstupem vzdělávání je reprodukce vzdělanostních nerovností a rovněž ospravedlnění jejich existence.</p> <p>Z této teorie vzešel koncept skrytého kurikula.</p>	<p>Vidí školní selekci jako důsledek nerovností, které existovaly již předtím, než dítě do školy nastoupilo.</p> <p>Namítají: je-li pravdou to, co říkají autoři nalevo, znamenalo by to, že u rodin stejné sociální vrstvy, které žijí ve stejné čtvrti a jejichž děti navštěvují stejnou školu, by proces společenské reprodukce nemohl proběhnout podle odlišných scénářů. Všechny děti pocházející z těchto rodin by musely skončit v povoláních stejného typu. Reprodukci moderní společnosti ovlivňuje typ prostředí, z něhož dítě pochází, kultura rodiny, v níž dítě vyrostlo, hodnoty, v jejichž duchu probíhala socializace a výchova dítěte.</p>

<b>Teorie kulturního kapitálu</b>  <i>Role rodinného zázemí i role školy</i>
Pierre Bourdieu
<p>Na jedné straně existují strukturní požadavky moderní společnosti, na straně druhé existují individuální dispozice každého člověka k určitému jednání. Sociální struktura a lidské jednání se doplňují, nelze je od sebe oddělit. Objektivní struktura vytváří subjektivní dispozice k jednání, jež zpětně posilují její existenci. Jedná se o reciproční vztah, v němž nelze ani strukturu, ani jednání pojímat izolovaně.</p>

Podívejme se nyní blíže na popis jednotlivých teorií vzdělanostních nerovností, zejména na příčiny reprodukce vzdělanostních nerovností, jak je z perspektivy sociální i kulturní reprodukce uvádí dále ve své práci Katrňák (2004, s. 37-48).

*Louis Althusser – ideologie státu.* Althusser spatřuje příčinu reprodukce sociálních vztahů v moci a ideologii státu, kdy státní moc reprezentují armáda, soudy a policie a státní ideologii právě škola, zákony a masmédia a zároveň větší moc v procesu reprodukce vidí ve státní ideologii než ve státní moci. Ve škole jedinci přijímají svůj osud jako danost a z generace na generaci si nesou svůj dělnický původ. Podle něj by se škola měla chápat jako organizace, kterou formují ekonomické vztahy kapitalistické společnosti, a ona funguje v jejich prospěch, tj. vztahy přetrvávají z jedné generace na druhou. Stát a jeho ideologie tak působí skrze školu, čímž se sociální vztahy kapitalistického systému produkce reprodukuje.

*Samuel Bowles a Herbert Gintis – princip korespondence.* Oba autoři se shodují na tvrzení, že důvodem vzdělanostních a sociálních nerovností je systém americké společnosti, kde podle nich vlastnictví kapitálu a moci přechází z jedné generace na generaci druhou v nezměněné podobě. Zároveň tak tvrdí, že vzdělanostní systém je zprostředkovatelem tohoto procesu. Principem korespondence nazývají podobnost mezi ekonomickým systémem a systémem vzdělanostním. „Hodnoty a znalosti, které děti v jednotlivých stupních vzdělávací soustavy získávají, odpovídají hodnotám a znalostem sociální třídy, z níž pocházejí.“ (Katrňák, 2004, s. 38). Podle nich je tedy důvodem reprodukce sociální a ekonomický systém, v němž se škola nachází.

*Melvin Kohn – hodnoty a profese.* Podle Kohna je příčinou reprodukce sociálního postavení podobnost mezi rodinnými hodnotami a typem povolání rodičů, kdy jim jejich profese formuje hodnotovou orientaci. Děti jsou socializovány k podobnému typu povolání, jaké vykonávají jejich rodiče. Ke svému tvrzení dospěl Kohn prostřednictvím svých třech kvantitativních výzkumů na přelomu 50. a 60. let, kde se zaměřil na hodnoty dělníků a hodnoty středních vrstev a vzájemně je srovnával. Podle něj jsou hodnoty klíčovým sociologickým konceptem, jelikož jejich důsledkem jsou názory a chování jedinců. Kohn se domnívá, že „pracovní zkušenosti dominují nad zkušenostmi získanými v rodině původu.“ (Katrňák, 2004, s. 41).

*Pierre Bourdieu – kulturní kapitál a habitus.* Bourdieu formuluje koncept „kulturního kapitálu“. Podle něj jde o dovednost, která plyne z kulturní kvality prostředí, v němž člověk vyrůstá. Je to určitý um, který si člověk v rodinném prostředí osvojil, dále jsou to znalosti, které zde získal. Podle jeho teorie jsou děti z vyšších společenských vrstev díky prostředí, v němž vyrostly, více obeznámeny s dominantní kulturou, ve které se vyznají, a orientují se v pojmech dané kultury. Škola pak tuto jejich obeznámenost zhodnocuje a na jejím základě tyto děti dosahují lepších školních výsledků, než jakých dosahují děti pocházející z nižších společenských vrstev. Matějů (2006) rovněž uvádí, že podle Bourdieua „nejdůležitější roli při vysvětlení vzdělanostních rozdílů hraje vtělená forma kulturního kapitálu“.<sup>2</sup>

*Basil Bernstein – jazyková socializace.* B. Bernstein se zaměřil na vztah mezi sociální strukturou, používáním jazyka a lidským chováním. Podle něj jazyk, který používáme a v němž myslíme, strukturuje náš svět a utváří tak způsob našeho vnímání. Hovoří o dvou jazykových kódech: omezený jazykový kód (*restricted code*) typický pro nižší sociální třídy a rozvinutý jazykový kód (*elaborated code*), který je rozvíjen v rodinách středních a vyšších tříd. Rozdíl mezi oběma kódy nespočívá pouze v bohatosti slovní zásoby, ale spíše v logické struktuře větné stavby, přesnosti vyjadřování a ve způsobu komunikace. Průcha (2002) uvádí nejdůležitější charakteristiky obou jazykových kódů podle Bernsteina takto: „Charakteristiky omezeného kódu: Krátké, gramaticky jednoduché, často neukončené věty; méně složité syntaktické struktury, dominují aktivní slovesné vazby. Časté užívání spojovacích výrazů (např. no tak, prostě, teda). Malý výskyt vedlejších vět rozvíjejících podmětovou část vět hlavních. Omezené užívání adjektiv a adverbů. Charakteristiky rozvinutého kódu: Gramatická správnost a logické uspořádání výpovědi (adekvátní pořádek slov aj.). Složité větné konstrukce (četné a rozvinuté vedlejší věty aj.). Velká frekvence předložek vyjadřujících logické, časové a prostorové vztahy.

---

<sup>2</sup> Ke koncepci Bourdieuova kulturního kapitálu se Katrňák (2005) vrací ve svém pojednání o třídní analýze a sociální mobilitě a uvádí, že všechny práce, které testovaly Bourdieuovu teorii třídní reprodukce, zaznamenaly mezigenerační vliv kulturního kapitálu na dosažené vzdělání, nicméně celou teorii nepotvrdily ani nevyvrátily. Toto tvrzení opírá o problém obtížného empirického testu, ke kterému je zapotřebí kontrolovat souběžně šest proměnných: třídní postavení rodiny, kulturní kapitál rodičů, jeho transmise v kulturní kapitál potomků, samotný kulturní kapitál potomků a nakonec ještě jejich dosažené vzdělání a třídní postavení. A tyto proměnné právě nelze zachytit v jednom časovém okamžiku.

Vysoká frekvence osobního zájmena ‚já‘. Vysoká frekvence užívání hodnotících a specifikujících adjektiv a adverbií aj.“ (Průcha, 2002, s. 127).

*Paul Willis – kontraškolní kultura.* Willis hledal odpověď na otázku, proč chlapci z dělnických rodin končí v dělnických povoláních. Na základě výsledků své případové studie dospěl k závěru, že reprodukci dělnické třídy zapříčiňuje tzv. kontraškolní kultura, tedy opozice, která se u chlapců z dělnických rodin formuje vůči školnímu systému. Opozice vzniká zejména kvůli přesvědčení těchto chlapců, že škola jim nijak nepomůže ve vzestupné sociální mobilitě, a proto ji odmítnou. Svým postojem v opozici zároveň ztrácejí šanci dostat se mezi střední třídu. Podle Willise ovlivňuje vzdělání prostředí, v němž jedinec vyrostl, a hodnoty, které vyznává (Katrňák, 2004, s. 46).

*Jay MacLeod – vzdělanostní aspirace:* Práce MacLeoda se v mnohém podobá Willisově studii a v podstatě na ni navazuje, když zkoumá důvody rozdílného postoje žáků vyrůstajících v identickém prostředí. Došel k závěru, že reprodukci statusu chlapců z chudých rodin ovlivňuje jejich porozumění strukturálním požadavkům společnosti, které jim primárně zprostředkovává rodina, přičemž tyto požadavky jsou filtrovány přes kulturu prostředí, ve kterém vyrůstají a ovlivňují je jiné faktory jako etnická příslušnost či pohlaví (Katrňák, 2004, s. 49–51).

Další teorie, která sice není ve schématu uvedena, ale stojí za zmínění, je Jensenova teorie deficitu: Jensen na základě měření inteligence u různých skupin dospěl k tvrzení, že velká část intelektových schopností je vrozená. Podle jeho teorie tedy na rozvoj jedince nemá vzdělávání tak významný vliv, jak předpokládá pedagogická teorie, a zároveň tvrdí, že genetická závislost inteligence je odlišná u sociálních a rasových skupin populace. Tím i vysvětloval příčiny vzdělávacích nedostatků a nižšího prospěchu u dětí z nižších sociálních vrstev (Průcha, 2002).

### **3.4 Teorie odškolnění**

Zcela radikální pohled přináší Illich svou známou teorií odškolnění. Tvrdí, že rovnost vzdělávacích příležitostí je dosažitelná, avšak nespátřuje řešení skrz školu a školní systém. „Povinné školní vzdělání společnost nutně polarizuje; kromě toho slouží jako kritérium zařazení celého národa v rámci mezinárodního kastovního systému. Země jsou přidělovány ke kastám, v nichž se rozsah vzdělání měří podle toho, kolik let jejich občané průměrně

stráví ve škole. Tato klasifikace úzce souvisí s úrovní hrubého domácího produktu na obyvatele, ve svém diskriminujícím účinku je ovšem mnohem bolestivější.“ (Illich, 2001, s. 20). A dále uvádí: „Rovnost vzdělávacích příležitostí je ve skutečnosti cílem žádoucím i dosažitelným, ovšem ten, kdo ji zaměňuje s povinnou školní docházkou, plete si spasení s církví. Škola se stala světovým náboženstvím modernizovaného proletariátu a chudým technologického věku dává prázdné sliby spásy.“ (Illich, 2001, s. 21).

Illich ostře kritizuje současnou školu a požaduje radikální odškolnění společnosti v podobě odluky školy od státu, která je podle něj stejně důležitá jako již provedená odluka církve od státu (institute školy a náboženství mají k sobě podle něj velmi blízko). Školy v rozvinutých společnostech jsou podle něj vším jiným, jenom ne místem vzdělávání. Uvádí tři funkce, které škola plní: je současně ochráncem společenského mýtu, institucionalizací rozporů tohoto mýtu a dějištěm rituálu, který reprodukuje i zastírá rozpor mezi mýtem a skutečností. Změnu této situace vidí právě v odškolněné společnosti, tedy společnosti, která zásadně změní stávající formu školy. Jako možnost uvádí rozvinutí nového stylu vzdělávacích vztahů mezi člověkem a jeho životním prostředím. Předpokladem prosazení takového stylu je změna přístupu k dospívání, pomůcek používaných při učení i kvality a struktury každodenního života.

### **3.5 Teorie meritokracie**

Na rozdíl od ostatních teorií, které připisují umístění jedince ve společnosti různým faktorům reprodukce (ať již státnímu zřízení, potažmo vzdělanostnímu systému anebo kultuře a rodině), nahlíží meritokracie na tuto problematiku poněkud z jiného úhlu. Podle teorie meritokracie závisí úspěšnost každého jednotlivce výhradně na jeho osobním výkonu daném jeho schopnostmi a tvrdí, že přístup ke vzdělání (resp. k vyššímu vzdělání) a sociálnímu statusu závisí zcela na těchto individuálních schopnostech a výkonu. Naopak askriptivní charakteristiky (Havlík, Koťa, 2002) „odkud jsem, kam patřím“ ustupují do pozadí. Teorie získala své příznivce v 50. letech, kdy Michael Young publikoval satirickou publikaci *Vzestup meritokracie* (autor zde popisuje společnost budoucnosti, ve které se místa přidělují zásadně podle výsledků měření IQ).

Meritokracie má kromě příznivců i své kritiky, kteří poukazují na to, „že meritokracie založená na vágně definovaných konceptech schopností a úsilí je pouze



ideologií, s jejíž pomocí můžeme snadno ospravedlnit přetrvávající nerovnosti. Tito autoři pak zdůrazňují, že cílem vzdělávání má být především snižování počátečních vzdělanostních nerovností mezi jednotlivými žáky.“ (Matějů, Straková, 2006, s. 23).

O meritokratickém pojetí školního úspěchu, kdy škola oceňuje nadané a talentované žáky tím, že tito žáci pak končí v prestižních povoláních, a méně talentované žáky podněcuje učit se, tvrdí Katrňák (2004), že je toto pravdou jen na první pohled a doplňuje k tomu: „Ve skutečnosti škola provádí selekci ve prospěch výše a lépe postavených sociálních vrstev. Vytváří nerovnosti, které jdou ruku v ruce se sociálními nerovnostmi. A nejen že tyto nerovnosti vytváří a udržuje, ale také je ospravedlňuje.“ (Katrňák, 2004, s. 22).

O meritokratickém přístupu by se dalo tvrdit, že je východiskem pro poměrně oblíbenou pravdu, která je veřejností nejčastěji přijímána (viz kapitola 2). Důvod, proč veřejnost toto pojetí často upřednostňuje, je zřejmě fakt, že meritokratické pojetí, založené spíše na schopnostech než na bohatství, kdy se zdůrazňují talent a schopnosti před společenskými třídami, potenciálně umožňuje všem jedincům i celým společností rovné šance nezatížené sociálním původem a tedy i vertikální sociální mobilitu.

### **3.6 Odstranění nerovností**

Na odstranění, resp. alespoň eliminaci nerovností ve vzdělávání se soustřeďují vzdělávací a sociální politiky většiny zemí západní společnosti, jak lze vysledovat z již zmíněných politických proklamací, ze závěrů ministrů školství zemí OECD (viz 2.1) nebo z koncepcí vzdělávací politiky. K tématu rovností vzdělávacích příležitostí uvádí Krebs (2005, s. 431), že „spravedlnost a kvalita představují pro budoucí vzdělávací politiku dva stěžejní nerozlučně propojené cíle.“ Dále tvrdí, že „permanentní změny v ekonomice i ve společenském životě jsou trvalé a vynucují si dostupnost vzdělávacích příležitostí a odborné přípravy pro všechny.“ (Krebs, 2005, s. 431). Kalous a Veselý (2006) uvádějí, že rovnost příležitostí přístupu ke vzdělání znamená stejný přístup ke vzdělání pro všechny se stejnými schopnostmi bez ohledu na jejich sociální původ. Podle nich rovnost příležitostí znamená odstraňování „zjevných forem institucionální selekce a diskriminace ve vzdělávací soustavě (např. příliš časně dělení žáků do odlišných vzdělávacích proudů)“. Nicméně dodávají, že „lidé vstupující do vzdělávací soustavy nezačínají ze stejné startovní

čáry“ a podle nich ignorace tohoto faktu znamená „ponechat tyto počáteční rozdíly v nezměněné podobě i na konci, spíše však je dále reprodukovat a prohlubovat.“ (Kalous, Veselý, 2006, s. 30–31).

Mnoho společností by si odstranění nerovností (jak sociálních tak vzdělávacích) jistě přálo a některé z nich na tom pracují. Jako známý a reálný příklad lze připomenout „socialistický experiment“, který započal v roce 1917 Sovětský svaz a postupně ho následovaly jeho „satelity“, včetně naší republiky. Jedním z cílů socialistického zřízení bylo i odstranit sociální nerovnosti. Po rozpadu socialistického bloku lze i z vlastní zkušenosti konstatovat, že tento cíl naplněn nebyl. Problematikou „konce“ sociálních nerovností v socialistickém bloku se v té době zabýval britský sociolog David Lane ve své studii *The end of inequality? Stratification under state socialism*. Dochází k závěru, že ačkoli socialistické společnosti měly za cíl smazat sociální nerovnosti, existují a zůstanou ve vztazích mezi lidmi (Lane, 1971).

## 4 Vybrané mezinárodní studie a výzkumné projekty

Vzhledem k empirické povaze sociologie jako vědy, kdy jsou teorie přímo vyvozovány z empirických dat, je logické, že veškeré dostupné teorie dotýkající se tématu sociálních nerovností, přístupu ke vzdělání a dalších, jsou výsledkem interpretací řady studií, výzkumných projektů a vědeckých výzkumů. Každopádně, jak uvádí Urban (2008), je potřeba počítat s určitou mírou tolerance vůči výsledkům, jelikož ani vědecké metody práce, kterými uváděné výzkumné studie jsou, neodrážejí ve svých výsledcích stoprocentní jistotu (Urban, 2008, s. 55).

Mezinárodní výzkumné projekty z posledních let přinášejí poměrně zajímavé a ne zcela jednoznačné výsledky.

### 4.1 Srovnávací studie stratifikace ve vyšším vzdělávání

Studie autorů Shavita, Aruma a Gamorana *Stratification in Higher Education* si kladla za cíl odhalit systematické nerovnosti v přístupu k vyššímu vzdělávání napříč sociálními vrstvami. Vyšší vzdělávání definuje jako terciární programy, které jsou buď akademické, nebo se týkají povolání. Klíčová otázka zněla: Snižuje se nerovnost poskytováním více příležitostí lidem ze znevýhodněných vrstev, nebo se nerovnost zesiluje rozšiřováním příležitostí disproporčně pro ty, kteří jsou již privilegovaní?

Celý průběh spočíval v tom, že autoři vypracovali srovnávací studii, kde studenti patnácti zemí, např. západní a východní Evropy, východní Asie, Izraele, Austrálie a USA, hodnotí vztah mezi velkým nárůstem vyššího vzdělávání a nerovností v příslušném národním kontextu. Projekt začal koncem roku 2000 a země byly vybrány tak, aby reprezentovaly různost proměnných. Projekt zahrnoval 15 národních týmů a skládal se z 34 výzkumníků. Ve studii se každá jednotlivá kapitola věnuje konkrétní zemi, obsahuje detailní popis terciárního vzdělávání v dané zemi včetně organizačního zajištění, velikosti, regulace a popisu změn a reforem, kterými případně systém v nedávných desetiletích prošel.

Autorům se podařilo dojít ke zjištění, že rozšiřování vyššího vzdělávání proniká všude a za určitých podmínek, může vést k poklesu nerovností. Zvláště, rozšíření k bodu nasycení bylo spojováno s poklesem nerovnosti způsobilosti pro vyšší vzdělávání ve

čtyřech zemích (Japonsko, Korea, Taiwan a Švédsko). Oproti většině očekávání tedy autoři této srovnávací studie předkládají, že jak se přístup k vyššímu vzdělání zvětšuje, všechny sociální vrstvy z něj profitují. V některých případech dokonce vyšlo najevo, že příležitosti rostou nejvíce pro osoby se znevýhodňujícím původem. Autoři dokonce tvrdí, že jejich publikace ukazuje, jak všechny sociální třídy mají užitek z nárůstu vyššího vzdělávání. Naopak výsledky z předešlých studií Shavita a Blossfelda z roku 1993 ukazovaly, že ve většině zemí rozšíření vzdělávání nezmenšilo vzdělanostní nerovnosti<sup>3</sup> (Shavit, Arum, Gamoran, 2007).

#### **4.2 Mezinárodní studie funkční gramotnosti dospělých (IALS)**

Primárním cílem mezinárodní studie IALS<sup>4</sup> (a později SIALS<sup>5</sup>) bylo získat platné, spolehlivé a srovnatelné profily gramotnosti dospělých v rámci jednotlivých zemí i ve srovnání mezi nimi a změřit schopnost dospělých řešit na základě písemných podkladů úlohy, se kterými se člověk setkává v každodenním životě. Pomocí konceptu funkční gramotnosti, definované v rámci tohoto výzkumu jako schopnost aktivně participovat na světě informací, změřit efekty vzdělávání a formulovat vyplývající doporučení ke změně nebo úpravě vzdělávacích obsahů.

Projekt byl společným úsilím vlád, statistických úřadů, výzkumných institucí a OECD. Mezinárodní studie začala v roce 1994, měla více fází, kterých se celkem zúčastnilo 22 zemí (na jaře roku 1998 se projektu zúčastnila také Česká republika v rámci SIALS). Funkční gramotnost byla rozčleněna do tří složek: gramotnost literární (schopnost nalézt a porozumět informacím z textu), gramotnost dokumentová (schopnost vyhledat a využít přesně definovanou informaci) a gramotnost numerická (dovednost operovat s čísly). Respondenty byly osoby ve věku 16–65 let a potřebné údaje byly získávány

---

<sup>3</sup> Keller a Tvrđý (2008, s. 55-58) k tomuto výzkumu z roku 1993 uvádějí, že i přesto, že přístup ke vzdělání se ve vyspělých zemích výrazně zvýšil, sociální nerovnost v přístupu k různým úrovním studia neklesla. Potomci vyšších vrstev se přesunuli do vyšších pater vzdělávacího systému (v situaci, kdy určitý obor či vzdělanostní dráha přestává být rezervována pro privilegované vrstvy, vytvoří se pro ně dříve či později nová a prestižnější forma studia). Tyto nové cesty nerovnosti mají také podobu poklesu či ztráty váhy diplomů – zejména při obsazování atraktivních a lukrativních pozic.

<sup>4</sup> IALS – International Adult Literacy Survey

<sup>5</sup> SIALS – Second International Adult Literacy Survey

prostřednictvím osobních rozhovorů včetně řešení jednoduchých úloh. Koncept funkční gramotnosti pracoval s přesně stanovenými kritérii a umožňoval formulaci konkrétních doporučení (Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey, 2000).

Ze získaných údajů mj. vyplývá, že u 16 zemí minimálně 15 % 16–65letých osob dosáhlo výsledků pouze na 1. úrovni gramotnosti – na úrovni, která je podle mínění expertů příliš nízká, aby si člověk dokázal poradit s nejjednoduššími úkoly. Základní závěry této studie předkládá v přehledné podobě i Matějů ve svém referátu Lidské zdroje, lidský kapitál a funkční gramotnost (Matějů, 2000):

1. Mezi národy a uvnitř národů existují značné rozdíly v gramotnostních dovednostech. Tyto rozdíly jsou natolik významné, že lze předpokládat jejich sociální a ekonomické důsledky.
2. Deficity v gramotnostních dovednostech se netýkají jen marginálních skupin, ale byly nalezeny i velké části celé dospělé populace. V některých zemích více než polovina populace nedosáhla takové úrovně funkční gramotnosti, která by jim skutečně umožňovala aktivně zacházet s informacemi.
3. Gramotnost silně koreluje s životními šancemi a s využíváním životních příležitostí.
4. Gramotnost není synonymem dosaženého stupně vzdělání. Toto zjištění implikuje závěr, že vzdělání neposkytuje nic víc než „životní start“, kterým jedinec získává gramotnostní dovednosti, a že v některých zemích je tento start efektivnější než v jiných.
5. Gramotnostní dovednosti, podobně jako svaly, jsou udržovány a posilovány (upevňovány) prostřednictvím pravidelného používání.
6. Dospělí, kteří mají nízkou úroveň gramotnosti, si obvykle neuvědomují, že tento problém vůbec mají. Respondenti všech úrovní gramotnosti bez rozdílu odpovídali na otázku, zda jim jejich čtenářské dovednosti dostačují ke zvládnutí každodenních potřeb, převážně kladně.

Detailní výsledky studie jsou publikovány v obsáhlé závěrečné zprávě Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey, která čítá přes 200 stran.

### 4.3 Mezinárodní projekt OECD PISA

Vzdělávací výzkumný projekt OECD PISA<sup>6</sup> měl za cíl zjistit, jak jsou patnáctiletí žáci v různých zemích připraveni do dalšího života – ať již na další etapu vzdělávání či na vstup na pracovní trh.

Výzkum se zaměřuje na kompetence 15letých žáků v oblasti čtení, matematiky a přírodních věd a probíhá v tříletých cyklech. Každý cyklus se výrazněji zaměřuje na jednu ze sledovaných oblastí. V roce 2000 výzkum zjišťoval čtenářskou gramotnost žáků, v roce 2003 matematickou gramotnost a v roce 2006 gramotnost přírodovědnou. Od roku 2003 jsou do něj zapojeny všechny členské země OECD, ke kterým se připojují země nečlenské (Palečková, 2007).

Hlavní výsledky z výzkumů PISA 2000, PISA 2003 a PISA-L vztahující se k České republice předkládají Matějů a Straková v publikaci (Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice.

---

<sup>6</sup> PISA – Programme for International Student Assessment

## 5 Celoživotní učení

Pro získání relevantních informací o podobě sociálních nerovností v rámci celoživotního učení, které s ohledem na vymezení pojmu v první kapitole je potřeba v tomto kontextu chápat jako proces získávání a rozvoje vědomostí a dovedností nad rámec počátečního vzdělávání, je nasnadě nahlédnout do analýz vzdělávací politiky zemí OECD. Tyto analýzy se již řadu let systematicky zabývají analyzováním přístupu ke vzdělávání v jednotlivých členských zemích, tedy i ke vzdělávání celoživotnímu. Výsledky analýz přitom poskytují systematické a ucelené přehledy situací v daných zemích, mezinárodní srovnání z různých hledisek a zároveň předkládají doporučení pro dosahování cílů vytyčených OECD. „Analýza představuje první krok ve vývoji rámce pro měření pokroku při uskutečňování cílů v dalších letech. Smyslem je informovat jak OECD, tak ostatní, kteří se zabývají měřením pokroku při realizaci celoživotního učení, a to jak na národní, tak mezinárodní úrovni.“ (Analýza vzdělávací politiky 1998, s. 8).

### 5.1 Realizace celoživotního učení jako cíl OECD

Jak je uvedeno v kapitole 2.1, závěr ministrů školství zemí OECD z r. 1996 dal jasnou vizi o pojetí celoživotního učení ve 21. století a stanovil ambiciózní cíl tím, že celoživotní učení musí být zpřístupněno všem, ačkoli pro takový cíl neexistuje žádné jednoduché řešení. Je zřejmé, že zbývá učinit mnoho opatření, aby se celoživotní učení stalo realitou pro všechny. „Země OECD už všeobecně přijaly realizace celoživotního učení za svůj cíl. Podstatné je rozšířit oblast výukových aktivit, kterým by vzdělávací politika měla věnovat pozornost, chce-li zahrnout studium v každém věku a ve všech jeho podobách, a prosadit klíčovou roli jedince v učení tím, že se bude klást větší důraz na poptávku po příležitostech k učení a že cílem bude příprava jedince k tomu, aby byl schopen samostatně řídit své učení.“ (Analýza vzdělávací politiky 1998, s. 6).

Na tento a podobné ambiciózní cíle a požadavky narážejí Keller a Tvrdý (2008, s. 103): „Požadavek dalšího vzdělávání se pravidelně od devadesátých let 20. století objevuje v doporučeních a programech nejrůznějších institucí počínaje Evropskou komisí a v ideálním případě by další vzdělávání mělo dokonce pomoci vyrovnávat nerovnosti, které vznikají a reprodukují se v průběhu klasické školní docházky, mělo by tedy posílit

demokratizační potence společnosti vzdělání.“ Lze tušit, že od sociologů nelze očekávat dostatečně optimistická přikývnutí na taková stanoviska a dále uvádějí, že očima sociologů další vzdělávání naopak nerovnosti posiluje, zejména proto, že je zaměřeno spíše na muže než na ženy, spíše na mladší než starší a spíše na jedince s vyšším profesním statutem a s vyššími výdělky. Zároveň autoři uvádějí, že právě skupina osob s vyšším profesním statutem a vyššími výdělky využívá přednostně dalšího vzdělávání, a to zejména z důvodu, „že díky své pozici disponují dostatečnými zdroji a prostředky, a využívají je k dalšímu zvýšení svých výhod.“ Keller a Tvrđý (2008, s. 104).

## **5.2 Rovnost příležitostí pro celoživotní učení**

Závěry z analýzy však ukazují, že nerovným příležitostem ke vzdělávání se většina zemí OECD nevyhne ani v oblasti vzdělávání celoživotního a předkládají tvrzení, že právě počáteční vzdělávání má zásadní význam pro vzdělávání sekundární, terciární a následně i celoživotní. „Rozložení příležitostí pro učení je však značně nerovnoměrné. Lze považovat za prokázané, že počáteční vzdělávání je rozhodujícím faktorem další odborné přípravy a učení, protože posiluje jeho vliv na celoživotní výdělky. Investice do vzdělávání a odborné přípravy jedince se významně podílejí na povaze jeho zaměstnání, na jeho nezaměstnanosti a na úrovni jeho výdělků. Navíc, přestože v mnoha zemích má dnes sekundární vzdělání téměř každý a účast na terciárním vzdělávání je v některých zemích OECD realitou pro polovinu nebo dokonce více než polovinu generace, nedokázalo vzdělávání a odborná příprava úplně zbořit sociální přehradu. Politika usilující o dosažení sociální soudržnosti tedy musí směřovat k zajištění takových podmínek, které by u každého, mladého i dospělého, podnítily zájem o učení a umožňovaly účast na vzdělávání a v odborné přípravě.“ (Analýza vzdělávací politiky 1998, s. 10).

Další analýza z roku 2001 přináší poměrně rozsáhlé závěry z oblasti celoživotního učení, a to s ohledem na primární politické zadání „celoživotní učení pro všechny“. Na problematiku rovnosti šancí lze podle analýzy nahlížet ze dvou stran. Za prvé – jaká opatření jsou činěna pro dostupnost vzdělávání a za druhé – jak vzdělávací systém daných zemí řeší rostoucí variabilitu potřeb účastníků vzdělávání (Analýza vzdělávací politiky 2001, s. 26). Nicméně dle teorií sociální a kulturní reprodukce (viz 3.2) se sociální nerovnosti dědí a podíl vzdělávání na zmírnění těchto nerovností je marginální. Analýza



podtrhuje toto tvrzení i přes fakt, že všechny země OECD prosazují rovnost v dostupnosti vzdělávání, a to prostřednictvím vzdělávací politiky. Zdůrazňuje však, že samotná vzdělávací politika nemůže takový problém vyřešit a uvádí, že k nerovnostem ve vzdělávání přispívá evidentně sociální nerovnost, která existuje mimo vzdělávací systém. „Problém rovnosti je problém sociální, kulturní a ekonomický, není to jen problém vzdělávání. Svou roli hrají kulturní a sociální normy, politické zájmy a aktivita nátlakových skupin.“ (Analýza vzdělávací politiky 2001, s. 92). Zároveň si klade otázku, „do jaké míry ostatní politické záměry zasahující do vzdělávání (například přenášení zodpovědnosti na nižší články nebo podpora tržních principů ve vzdělávání) podporují či vyvažují prosazování rovnosti.“ (Analýza vzdělávací politiky 2001, s. 92).

Rozšíření nabídky studijních příležitostí jako jedno z opatření pro větší dostupnost vzdělávání, tedy i celoživotního učení, nevede ke snížení rozdílů v účasti na vzdělávání: „Ukazuje se, že samotné rozšíření nabídky studijních příležitostí ke snížení rozdílů v účasti mezi socio-ekonomickými skupinami nevede. Hlavní překážkou, která ztěžuje uspokojení rozmanitých potřeb a která odrazuje od účasti, je segmentace studijních příležitostí, vzdělávacích drah a jejich kombinací. Ani způsoby, jimiž jsou stanovovány standardy a oceňováni studenti na terciární úrovni, nejsou vhodné pro použití v rámci široké palety cílů programů, metod výuky a potřeb studentů.“ (Analýza vzdělávací politiky 2001, s. 28). Zároveň je podle uvedené analýzy potřeba ze strany politiků brát v úvahu nerovnosti v dostupnosti vzdělávání, když uvažují o zmírnění sociálního a ekonomického propadu zaviněného u dospělých nedostatkem kompetencí. „Dnes už se ví, že k úspěchu na trhu práce a k lepšímu uplatnění ve společnosti vede jen takové učení, které může být prakticky využito v průběhu celého života. Především je třeba rozvíjet schopnosti, které člověka připraví na učení a umožní mu přizpůsobovat se novým podmínkám. To není totéž, jako být schopen absolvovat kurzy a složit zkoušky v počáteční fázi vzdělávání a odborné přípravy.“ (Analýza vzdělávací politiky 2001, s. 89).

Analýza zdůrazňuje v podstatě v celém pojednání týkající se celoživotního učení, že „boj proti hrozbám sociálního propadu prostřednictvím učení není snadný“ (Analýza vzdělávací politiky 2001, s. 92) a dále uvádí, že jedinci, kterým takový propad hrozí nejvíce, jsou právě nejméně pravděpodobnými adepty celoživotního učení, a tedy expanze celoživotního učení může existující nerovnost dokonce prohloubit, místo aby ji

zmírňovala. Toto je tedy v ostrém protikladu k cílům, které si OECD vytyčilo (Analýza vzdělávací politiky 2001, s. 92).

### **5.3 Sociální nerovnosti ve vzdělávání dospělých a profesním vzdělávání**

Ani o profesním vzdělávání dospělých nelze tvrdit, že může sociální nerovnosti zmírňovat či přímo odstraňovat. Lze čerpat ze zjištění studie OECD o odborné přípravě zaměstnanců: „Dostupnost odborné přípravy v rámci zaměstnání ještě prohlubuje existující rozdíly v úrovni vzdělanosti, a to jak uvnitř jednotlivých zemí, tak mezi zeměmi. Toto zjištění podtrhuje význam vysoké kvality a malých rozdílů v úrovni počátečního vzdělání jako důležitého základu podpory širší účasti dospělých.“ (Analýza vzdělávací politiky 2001, s. 27). Zároveň uvádí, „že zaměstnavatelé věnují mnohem více prostředků na odbornou přípravu svých vysoce kvalifikovaných a vzdělaných zaměstnanců než na odbornou přípravu jejich kolegů s nízkou kvalifikací a s nízkým vzděláním.“ (Analýza vzdělávací politiky 2001, s. 90).

V České republice bylo v rámci stručného seznámení s vybranými ukazateli publikace OECD Education at a Glance 2006 uvedeno v publikaci České školství v mezinárodním srovnání zjištění o účasti dospělých na dalším profesním vzdělávání souvisejícím s výkonem profese – jde o odhad počtu hodin, které věnují dospělí ve věku 25–64 let profesnímu neformálnímu vzdělávání. „Základní závěry: U dospělých s dosaženou vyšší úrovní vzdělání – vyšší sekundární, post-sekundární a terciární a terciární úroveň vzdělání – je vyšší pravděpodobnost, že se účastní dalšího profesního neformálního vzdělávání častěji než lidé s nižším vzděláním. V počtu očekávaných hodin, které jedinec stráví v dalším profesním neformálním vzdělávání, jsou velké rozdíly.“ (České školství v mezinárodním srovnání, 2006, s. 65).

Analýza vzdělávací politiky z roku 2003 předkládá rovněž zjištění, že slabým místem celoživotního učení je vzdělávání dospělých, kdy přes rozšířenost vzdělávacího systému nebylo možno uspokojit poptávku po počátečním vzdělávání a systém tedy nebyl schopen zajistit celoživotní učení pro všechny, ačkoli bylo toto jedním z cílů ministrů školství zemí OECD z roku 1996 (viz 2.1). „Další nedostatek se týkal dospělých – speciálně ti, kteří měli nízkou počáteční kvalifikaci, se potýkali nejen se vzrůstajícími potížemi při hledání místa a při jeho udržení, ale měli potíže s účinným využíváním

příležitostí ke zlepšení znalostí a dovedností. Nízkou účast dospělých, a zejména znevýhodněných dospělých, způsobuje řada překážek.“ (Analýza vzdělávací politiky 2003, s. 79).

Z uvedených výňatků z analýz vzdělávací politiky OECD během let 1997–2003 lze tedy konstatovat, že problémy dostupnosti a rovnosti šancí ve vzdělávání se promítají nadále i do celoživotního učení a jsou trvalým problémem i přes snahy vlád jednotlivých zemí tento problém odstraňovat, dokonce některé snahy často působí zcela kontraproduktivně.

Nicméně Krebs (2005, s. 432) předkládá několik předpokladů jak spravedlnost, tj. dostupnost vzdělávacích příležitostí všem, lze zajistit: kvalitní vstup do celoživotního vzdělávání, jenž předpokládá řádné počáteční vzdělávání a kvalitní a dostupné učení v celoživotní perspektivě (přičemž dostupnost, resp. příležitosti ke vzdělávání je potřeba zabezpečit umožněním vzdělávání pro všechny, což znamená věnovat se primárně těm, jejichž přístup ke vzdělávání je omezen), a odstraněním negramotnosti. Zároveň dodává, že „k rozvinutí konceptu celoživotního vzdělávání bude nepochybně nutné uskutečňovat reformu jak počátečního, tak i následného vzdělávání.“ (Krebs, 2005, s. 432).

V této souvislosti stojí za zmínku mezinárodní projekt „BADED – Bariéry ve vzdělávání dospělých“ dokončený v roce 2008, který měl za cíl odhalit překážky a bariéry, jež znemožňují dospělým žijícím v zeměpisně a sociálně znevýhodněných oblastech účastnit se různých druhů dalšího vzdělávání, a který probíhal na území Rakouska, České republiky a Finska. Hlavním zjištěním projektu bylo, že překážky, jimž lidé z takových znevýhodněných prostředí čelí, souvisejí s jejich rodinným zázemím, zaměstnáním, vzděláním i s jejich psychickou kondicí. Mezi hlavní bariéry, které respondenti uváděli, patří kromě nedostatku finančních prostředků, času, nabídky kurzů, rodinných problémů, nedostupnosti kurzů i negativní přístup k formálnímu studiu, jistá rezignace (pokračování ve vzdělávání či přeškolení jsou marné, protože zaměstnavatelé stejně upřednostňují absolventy, kteří jim mohou nabídnout komplexnější vzdělání) a stereotypní myšlení (respondenti se domnívají, že jsou např. na jazykové kurzy příliš staří a zároveň kurzy vnímají pouze jako prostředek pro nalezení zaměstnání, a ne jako příležitost, jak zlepšit osobní situaci či navázat kontakty). Dále nedostatečná psychologická podpora ze strany svých blízkých nebo špatné osobní zkušenosti se systémem vzdělávání nebo školení

(negativní zážitky se vzdělávacími institucemi z dětství) a v neposlední řadě i určitá vzpoura, kdy se respondenti označovali za rebely proti společnosti. Projekt kromě výčtu bariér poskytl i nápady a metody používané poradci, kteří jsou s těmito znevýhodněnými skupinami v kontaktu (Bartlová, Freibergová, Jyseková, 2008).

## 6 Situace v České republice

### 6.1 Post-komunistická společnost

V souvislosti se čtyřicetiletou komunistickou doktrínou v českých zemích se naskytá otázka, do jaké míry jsou sociologické teorie a závěry mezinárodních výzkumů týkajících se vzdělání a podoby sociálních nerovností relevantní pro českou společnost. Fakt, že komunistický experiment odstranění nerovností ovlivnil podobu sociální struktury české společnosti minimálně v době působení komunistického režimu, je zřejmý. Jak uvádějí Matějů a Kreidl (1998) – rozdílnost sociální struktury reálného socialismu a západních společností je nepochybná. Podobnou otázku si kladl výzkum o vývoji nerovností v šancích na dosažení vysokoškolského vzdělání po roce 1989 – tedy jak dva historicky unikátní typy sociálního přerodu utvářely podobu nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělání. (Matějů, 2003, s 23).

Podle Katrňáka (2004, s. 51–52) přinesly výzkumy, které na téma vzdělanostní reprodukce v české společnosti byly prováděny v devadesátých letech, závěry poměrně shodné s konceptem kulturní reprodukce (viz Tabulka 1), tedy že vzdělanostní aspirace jedinců formuje rodinné klima (vzdělanostní aspirace se liší podle prostředí původu jedinců, podle vzdělanostního klimatu v rodině; typ rodinného prostředí jde ruku v ruce s dosaženými výsledky).

Simonová (2003) uvádí, že česká společnost v dobách socialistického Československa byla společností s rovnostářským zřízením, kde nebyla respektována osobní kvalifikace a výkon a dosažení vyššího vzdělání a kvalifikace nebylo spojeno s odpovídající pozicí ve společnosti a už vůbec nezaručovalo vysokou životní úroveň. Krebs (2005, s. 444) shrnuje, že vzdělávací politika byla v České republice před rokem 1989 deformována a že změny, které probíhaly po roce 1989 a dosud probíhají, jsou spojeny zejména s uplatňováním role státu a s problematikou zajišťování spravedlivého přístupu ke vzdělání.

Aby bylo možno zjistit, jak na tom česká společnost po znovunastolení tržní ekonomiky je, bylo potřeba provést řadu empirických výzkumů. Například Machoninova studie Vývoj sociální struktury v české společnosti 1988–1999, která je součástí výzkumu Deset let v České republice, porovnává údaje o sociální stratifikaci z roku 1988, 1993

a z konce r. 1999 a zjišťuje, že se v české společnosti v rámci intergenerační mobility potvrdil vzdělanostní „boom“ s jistou tendencí k postupnému sociálnímu uzavírání přístupu k vysokoškolskému studiu (Machonin, 2000).

Dalším vodítkem k odpovědi na otázku ohledně české společnosti je zmiňovaná studie o vývoji nerovností v šancích na dosažení vysokoškolského vzdělání, kterou prováděli Matějů, Řeháková a Simonová pod názvem Strukturální determinace růstu nerovností: strukturální reformy a dostupnost vysokoškolského vzdělání v České republice. Studie se zabývá vývojem vysokého školství v České republice po roce 1989. Největší pozornost byla věnována kulturní a sociálně ekonomické dimenzi sociálního původu a pohlaví a jejich vlivu na šance dosáhnout vysokoškolského vzdělání. Právě vstupní hypotéza této studie o rostoucím vlivu sociálního původu na dosažení vysokoškolského vzdělání v období po roce 1989 byla na analyzovaném datovém souboru potvrzena. Zároveň došli k závěru, že po roce 1989 došlo k výraznému nárůstu nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělání, a to zejména díky významnému poklesu šancí dětí z dělnických rodin. Výsledky analýzy potvrdily také to, že tyto nerovnosti pramení ze sociálně-ekonomické dimenze sociálního původu, v souladu s Goldthorpem, a nikoli z dimenze kulturní, jak tvrdí stoupenci teorie kulturního kapitálu (efekt vlivu vzdělání otce se po celé sledované období nezměnil). Období stabilních nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělání za socialismu bylo vystřídáno obdobím rostoucích nerovností během postkomunistické transformace. Autoři spatřují vysvětlení tohoto trendu v nedostatečné expanzi terciárního sektoru vzdělávání a zároveň uvádějí, že ačkoli socialistické vysoké školství se snažilo eliminovat vliv sociálního původu na pohlaví pomocí nástrojů pozitivní diskriminace, odstranit nerovnosti k vysokoškolskému vzdělání se mu nepodařilo. (Matějů, 2003).

V současné době (2004–2009) probíhá pod záštitou Ministerstva práce a sociálních věcí další z projektů soustředěný na danou tematiku, a to projekt Nerovnosti v šancích na vzdělání: jejich rozsah, zdroje, sociální a ekonomické důsledky, strategie řešení, který vede P. Matějů a který si klade za cíl identifikovat hlavní zdroje a příčiny nerovností v přístupu k vyššímu vzdělání v České republice a vysvětlit princip a mechanismy jejich reprodukce, vycházejí přitom z předpokladu, že stejně jako v jiných zemích, patří k hlavním zdrojům těchto nerovností v České republice sociálněekonomický původ žáků. V souvislosti

s celoživotním učením bude pomocí tohoto projektu vyhodnoceno postavení ČR z hlediska nerovností přístupu k dalšímu vzdělávání (Matějů, 2004).

## **6.2 Celoživotní učení v kontextu současné české společnosti**

Jak vychází z analýzy vzdělávací politiky z roku 2001, pojala Česká republika celoživotní učení jako důležitý proces, přičemž bezprostřední zájem soustřeďuje na počáteční vzdělávání. Vyдалa dokument Národní zpráva (1998), ve kterém jsou zakotveny následující hlavní myšlenky: „Proces může být rozdělen na dvě základní fáze, na počáteční vzdělávání všech mladých lidí v rámci školského vzdělávacího systému a na veškeré další vzdělávání a učení. Jeho cílem je jednak příprava žáků a studentů na budoucí povolání, jednak rozvoj osobnosti a kultivace společenského života. Další vzdělávání zahrnuje vzdělávání zaměstnaných i nezaměstnaných a také vzdělávání důchodců. Uskutečňuje se v zařízeních školského vzdělávání provozovaných státními a soukromými institucemi, ale též v zařízeních církevních a podnikových a je financováno z různých zdrojů. V blízké a střednědobé perspektivě je hlavním předmětem zájmu úřadů veřejné správy a sociálních partnerů sektor počátečního školského vzdělávání.“ (Analýza vzdělávací politiky 2001, s. 12–13).

Keller a Tvrđý (2008) shrnují výsledky z projektu Změny na trhu práce a perspektivy vzdělanosti v ČR 2006 a předkládají detaily o situaci dalšího vzdělávání v české společnosti. Uvádějí, že pouze dvě z deseti osob s nejnižším vzděláním mají snahu se dále vzdělávat, přičemž jednomu z nich hradí vzdělávací kurzy zaměstnavatel a druhý si je hradí sám. Z osob s maturitní zkouškou pokračuje v dalším vzdělávání pouze polovina z nich. Naproti tomu dvě třetiny vysokoškoláků pokračují ve vzdělávání i po ukončení vysoké školy a těm většinou hradí kurzy zaměstnavatel (Keller, Tvrđý, 2008, s. 105).

Z uvedených výsledků studií týkajících se celoživotního učení a jeho součástí – vzdělávání dospělých (v textu rovněž uváděné jako další vzdělávání) v rámci české společnosti, která prošla fází socialistického rovnostářského přístupu, je patrné, že tyto formy vzdělávání mají tendenci vzdělanostní rozdíly prohlubovat. Tedy stejně, jako tomu je v ostatních zemích, které prošly podobnými výzkumy a byly výchozími oblastmi pro formulování uváděných teorií a koncepcí.

Krokem k podpoře dalšího vzdělávání v ČR, jak vyplývá z Výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy české republiky v roce 2007, se stal fakt, že v roce 2007 nabyl účinnosti zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Zákon umožňuje každému získat nebo si zvýšit stupeň vzdělání nebo kvalifikaci, ověřit nebo potvrdit nabyté znalosti a dovednosti získané při neformálním vzdělávání nebo informálním učení. Jako další krok k podpoře dalšího vzdělávání uvádí výroční zpráva projekt ESF Rozvoj Národní soustavy kvalifikací, který přímo podporoval propojení počátečního a dalšího vzdělávání. Šerák (2007) k zákonu o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání uvádí, že se jedná rozhodně o krok správným směrem, nicméně mezi odbornou veřejností se objevují jisté pochybnosti o realizaci a aplikovatelnosti tohoto zákona. Jako potenciální diskutované problémy uvádí např. bezprostřední provázanost s neexistující Národní soustavou kvalifikací (ta je v současné době teprve v procesu vzniku), složitou konstrukci zákona (nepříliš srozumitelné formulace v zákoně s ohledem na cílovou skupinu, tedy osoby se základním a nižším vzděláním), malou informovanost cílových skupin – neexistence informační kampaně (dostupnost formulářů na webových stránkách pro skupiny s nižším vzděláním není nejvhodnější), nevhodný název samotného zákona (hlavní ideou zákona je umožnit uznávání znalostí i dovedností nabytých i informálním učení) a v neposlední řadě i zablokování diskuse zaměřené na potenciální vznik samostatného zákona o vzdělávání dospělých, kdy si současný zákon všímá pouze určitého problému a neřeší oblast dalšího vzdělávání komplexně (Šerák, 2007, s. 112–115).



## 7 Závěr

Zkoumáním problematiky vlivu vzdělávání na podobu sociálních nerovností jsem si ověřila, že odborná veřejnost tuto problematiku nejen dobře zná, ale je jí věnována velká pozornost na poli sociologických výzkumů a teorií. Rovněž lze konstatovat, že vlády jednotlivých zemí (zvláště zemí OECD) mají permanentní a velký zájem na zajištění rovných šancí na vzdělání.

Jaký je tedy vliv vzdělávání na podobu sociálních nerovností – budu-li vycházet z názvu tohoto díla? Z uvedených zdrojů, ze kterých jsem pro tuto práci čerpala, není pochyb, že vzdělávání na podobu sociálních nerovností vliv má. Většina ze závěrů výzkumů a studií, stejně jako většina teorií, ukazuje spíše směrem, kde se vzdělanostní nerovnosti reprodukují a kde vzdělání dokonce sociální nerovnosti prohlubuje. Prohlubování sociálních nerovností je snad ještě ve větší míře viditelné (měřitelné) v oblasti dalšího vzdělávání, tedy i vzdělávání dospělých – vysoká kvalita počátečního vzdělání totiž hraje pro jedince vstupující do dalšího vzdělávání jednu ze zásadních rolí a jedinci s dosaženým vyšším vzděláním mají podstatně větší zájem se dále vzdělávat. Právě tím se existující rozdíly v úrovni vzdělanosti dospělé populace ještě prohlubují.

Nicméně jsem v této souvislosti došla i k závěru, že za určitých okolností může vzdělávání sociální nerovnosti eliminovat, respektive zmírňovat. Z mého pohledu se však jedná pouze o jednotlivce, nikoli celé skupiny či společnosti, a s nadsázkou o „výjimky potvrzující pravidlo“. Tímto si tedy odpovídám na otázku, kterou jsem si na počátku kladla, a to jestli má vzdělávání šanci eliminovat reprodukci sociálních nerovností. Ze všech zkoumaných studií prováděných na dané téma toto pozitivní tvrzení přibližuje pouze jedna, a to srovnávací studie *Stratification in Higher Education* autorů Shavita, Aruma a Gamorana dokončená v roce 2007, kdy autoři došli ke zjištění, že za určitých podmínek může rozšiřování vyššího vzdělávání vést k poklesu nerovností a že příležitosti rostou nejvíce pro osoby se znevýhodňujícím původem (nicméně, jak již uváděno v textu, ani vědecké výzkumy se nevyhnou pochybnostem o jistotě svých výsledků).

Z množství výzkumných projektů prováděných mezi českou společností je patrné, že Česká republika ve výzkumech v oblasti vzdělávání nijak nezaostává a zároveň výsledky výzkumů prostřednictvím závěrů a doporučení mohou do jisté míry přispívat k tvorbě sociální a vzdělávací politiky, a to zejména prostřednictvím výstupů z analýz vzdělávací

politiky zemí OECD, jejíž členem Česká republika rovněž je. Výzkumníci věnovali nemalou pozornost i vzdělanostním nerovnostem v české společnosti před a po roce 1989, zejména s ohledem na nastalé politické a společenské změny. Závěry prováděných studií poukazují na fakt, že i v české společnosti vzdělanostní aspirace jedinců formuje rodinné klima (Katrňák, 2004), že se v české společnosti v rámci intergenerační mobility potvrdil vzdělanostní „boom“ s jistou tendencí k postupnému sociálnímu uzavírání přístupu k vysokoškolskému studiu (Machonin, 2000) a také, že vliv sociálního původu na dosažení vysokoškolského vzdělání v období po roce 1989 existuje a že po tomto roce došlo k výraznému nárůstu nerovností v přístupu k vysokoškolskému vzdělání, a to zejména díky významnému poklesu šancí dětí z dělnických rodin. (Matějů, 2003).

V rámci zkoumaných analýz vzdělávací politiky jsem došla rovněž k závěru, že vzdělávací politiky zemí OECD mají k dispozici poměrně hodnotnou zpětnou vazbu a hodnocení realizací jednotlivých cílů svých vzdělávacích politik. Tu dostávají právě prostřednictvím výsledků těchto analýz, kde tým odborníků formuluje řadu doporučení pro další kroky, mj. i takové, jakými prostředky nerovné šance na vzdělání zmírnit, ale nikoli, jak tyto nerovnosti odstranit. Do jaké míry vlády jednotlivých zemí tato doporučení zohledňují a pracují s nimi, se mi v rámci rozsahu této práce zjistit nepodařilo.

Osobně vnímám určitý nedostatek informovanosti o různých pohledech na problematiku vzdělanostních příležitostí mezi veřejností, o které tvrdím, že zná převážně jen jeden (zásluhový) pohled. Otázkou však zůstává, co by se v přístupu společnosti ke vzdělání změnilo, kdyby veřejnost znala a rozuměla více pohledům tak, jak je lze nalézt v odborné literatuře.

## 8 Soupis bibliografických citací

- Analýza vzdělávací politiky 1997*. Přeložila Jelínková, V. (text); Švanda, I. (tabulky a grafy). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1998. ISBN 80-211-0293-4.
- Analýza vzdělávací politiky 1998*. Přeložil Koschin, F. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1999. ISBN 80-211-0319-1.
- Analýza vzdělávací politiky 2001: vzdělávání a odbornost*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0399-X.
- Analýza vzdělávací politiky 2003: vzdělávání a odbornost*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2003. ISBN 80-211-0478-3.
- BARTLOVÁ, Petra; FREIBERGOVÁ, Zuzana; JYSKEOVÁ, Irru; WAGENHOFEROVÁ, Maj-Lis. 2008. *BADED – Bariéry ve vzdělávání dospělých: Zjištění a strategie překonávání těchto bariér*. Ikaalinen – Praha – Vídeň. Národní vzdělávací fond, Středisko podpory poradenských služeb, 2008. [online]. Aktualizace 3. dubna 2008 [cit. 20. prosince 2008]. Dostupné z www: <[http://www.nvf.cz/publikace/pdf\\_publikace/euroguidance/cz/baded\\_cz.pdf](http://www.nvf.cz/publikace/pdf_publikace/euroguidance/cz/baded_cz.pdf)>.
- BENEŠ, Milan. 2003. *Andragogika – teoretické základy*. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-23-8.
- České školství v mezinárodním srovnání: Stručné seznámení s vybranými ukazateli* publikace OECD Education at a Glance 2006. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2006. ISBN 80-211-0517-8.
- Equity of the European Educational Systems: A set of indicators*. 2005. Liège: University of Liège, European Group of Research on Equity of the Educational Systems, Department of Theoretical and Experimental Education, 2005. [online]. Ministry of Education and Culture (Maďarsko). [cit. 21. prosince 2008]. Dostupné z www: <[http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200507/tout\\_eng17\\_05.pdf](http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200507/tout_eng17_05.pdf)>.
- FLOSS, Pavel. 2005. *Poselství J. A. Komenského současné Evropě*. 1. vyd. Praha: Soliton, 2005. ISBN 80-239-6048-2.
- GEIST, Bohumil. 1992. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing, 1992. ISBN 80-85605-28-7.
- GIDDENS, Anthony. 1999. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4
- HAVLÍK, Radomír; KOŤA, Jaroslav. 2002. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
- ILLICH, Ivan. 2001. *Odškolnění společnosti*. 1. vyd. Praha: SLON, 2001. ISBN 80-85850-96-6.
- JANDOUREK, Jan. 2001. *Sociologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.
- KALOUS, Jaroslav; VESELÝ, Arnošt. 2006. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1260-7.
- KATRŇÁK, Tomáš. 2004. *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. 1. vyd. Praha: SLON, 2004. ISBN 80-86429-29-6.
- KATRŇÁK, Tomáš. 2005. *Třídní analýza a sociální mobilita*. 1. vyd. Brno: CDK, 2005. ISBN 80-7325-067-5.
- KELLER, Jan; TVRDÝ, Lubor. 2008. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: SLON, 2008. ISBN 978-80-86429-78-6.

- KOPECKÝ, Martin. 2004. *Sociální hnutí a vzdělávání dospělých: aktivní občanství jako cíl pro celoživotní učení*. Praha: Eurolex Bohemia, 2004. ISBN 80-86432-96-3.
- KREBS, Vojtěch a kol. 2005. *Sociální politika*. Praha: ASPI Publishing, 2005. ISBN 80-7357-050-5
- LANE, David. 1971. *The end of inequality? Stratification under state socialism*. Harmondsworth: Penguin Books, 1971.
- Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. 2000. OECD, 2000. [online]. [cit. 17. prosince 2008]. Dostupné z www: <<http://www.oecd.org/dataoecd/24/21/39437980.pdf>>.
- MACHONIN, Pavel. 2000. *Vývoj sociální struktury v české společnosti 1988-1999*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky, 2000. ISBN 80-85950-82-0.
- MAREŠ, Petr. 1999. *Sociologie nerovnosti a chudoby*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. ISBN 80-85850-61-3.
- MATĚJŮ, Petr; KREIDL, Martin. 1998. *Rekonstrukce sociálního statusu*. Pracovní texty výzkumného projektu „Sociální trendy“. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 1998. ISBN 80-85950-53-7.
- MATĚJŮ, Petr. 2000. Lidské zdroje, lidský kapitál a funkční gramotnost. In: *Sborník analytických studií pro Strategický program sociálního a ekonomického rozvoje České republiky*. Rada vlády České republiky pro sociální a ekonomickou strategii, 2000. [online]. [cit. 17. prosince 2008]. Dostupné z www: <[http://209.85.129.132/search?q=cache:0xkSUrjrmWsJ:www.mujiweb.cz/www/10let/texty-ts/rec\\_maly.doc+zji%C5%A1t%C4%Bn%C3%AD+IALS&hl=cs&ct=clnk&cd=4&gl=cz](http://209.85.129.132/search?q=cache:0xkSUrjrmWsJ:www.mujiweb.cz/www/10let/texty-ts/rec_maly.doc+zji%C5%A1t%C4%Bn%C3%AD+IALS&hl=cs&ct=clnk&cd=4&gl=cz)>.
- MATĚJŮ, Petr. 2003. *Strukturální determinace růstu nerovností: strukturální reformy a dostupnost vysokoškolského jednání v České republice*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky, 2003. ISBN 80-7330-022-2.
- MATĚJŮ, Petr; ŘEHÁKOVÁ, Blanka; SIMONOVÁ, Natalie. 2003. *Strukturální determinace růstu nerovností: strukturální reformy a dostupnost vysokoškolského vzdělání v České republice*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd České republiky, 2003. ISBN 80-7330-022-2.
- MATĚJŮ, Petr. 2004. *Nerovnosti v šancích na vzdělání: jejich rozsah, zdroje, sociální a ekonomické důsledky, strategie řešení*. Abstrakt projektu. Sociální stratifikace. [online]. [cit. 20. prosince 2008]. Dostupné z www: <[http://www.stratif.cz/attachments/doc1/ab\\_nerovnosti\\_2.pdf](http://www.stratif.cz/attachments/doc1/ab_nerovnosti_2.pdf)>.
- MATĚJŮ, Petr; STRAKOVÁ, Jana. 2006. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1400-4.
- PALEČKOVÁ, Jana. 2007. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006: poradí si žáci s přírodními vědami?* 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2007. ISBN 978-80-211-0541-6.
- PRŮCHA, Jan. 2002. *Moderní pedagogika*. 2. přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, Jan. 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- SIMONOVÁ, Natalie. 2003. Vzdělání – nedostatkové zboží včera, dnes i zítra. *Essentia* [online časopis]. Č. 9/2003, Aktualizace 26. 5. 2003 [cit. 12. prosince 2008]. Dostupné z www: <<http://www.essentia.cz/index.php?obsah=6&id=3>>.

- SHAVIT, Bossi; ARUM, Richard; GAMORAN, Adam. 2007. *Stratification in Higher Education: a comparative study*. Stanford: Stanford University Press, 2007. ISBN 978-0-8047-5462-0.
- ŠERÁK, Michal. 2007. Celoživotní učení: koncept a praxe v ČR. In *Role vysokých škol v rozvíjení koncepce celoživotního vzdělávání: další vzdělávání na vysokých školách*. Sborník příspěvků z vědecké konference 18. a 19. října 2007. Praha: Mowshe, 2007. ISBN 978-80-254-0561-1.
- URBAN, Lukáš. 2008. *Sociologie trochu jinak*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2493-5.
- Velký sociologický slovník*. 1996. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-164-1.
- Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2007*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, Ústav pro informace ve vzdělávání, TAURIS, 2008. ISBN 978-80-211-0560-7.
- Zpravodajství ODS. 2008. *Vzdělávání, věda a výzkum prioritou ODS*. [online]. Aktualizace 12. května 2008 [cit. 12. prosince 2008]. Dostupné z www: <<http://zpravy.ods.cz/multimedia.php?ID=6668&tabulka=0&mode=1>>.

## 9 Bibliografie

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage, 2000. ISBN 0-8039-8320-4.

KELLER, Jan. *Teorie modernizace*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2007. ISBN 978-80-86429-66-3.

ŠANDEROVÁ, Jadwiga. *Sociální nerovnosti v kvalitativním výzkumu*. Sborník z konference. Praha: Institut Sociologických studií, Fakulta sociálních věd Karlovy univerzity, 2007. ISBN 978-80-254-0812-4.

WOLFF, Edward N. *Does education really help? Skill, work and inequality*. Oxford: Oxford University Press, 2006. ISBN 0-19-518996-5.

## Evidenční list knihovny

Bakalářské práce se půjčují  
pouze prezenčně!

### UŽIVATEL

Potvrzuje svým podpisem, že pokud tuto bakalářskou práci

**Stočková, E.: Vliv vzdělávání na podobu sociálních nerovností**

využije ve svém textu, uvede ji v seznamu literatury a bude ji řádně citovat jako jakýkoli jiný pramen.

Jméno uživatele, bydliště	Katedra (pracoviště)	Název textu, v němž bude práce využita	Datum, podpis

<b>Jméno uživatele, bydliště</b>	<b>Katedra (pracoviště)</b>	<b>Název textu, v němž bude práce využita</b>	<b>Datum, podpis</b>



<b>Jméno uživatele, bydliště</b>	<b>Katedra (pracoviště)</b>	<b>Název textu, v němž bude práce využita</b>	<b>Datum, podpis</b>

<b>Jméno uživatele, bydliště</b>	<b>Katedra (pracoviště)</b>	<b>Název textu, v němž bude práce využita</b>	<b>Datum, podpis</b>